



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Przyczynek do historii kultury emocjonalnej szkoły

Author: Łukasz Michalski

Citation style: Michalski Łukasz. (2019). Przyczynek do historii kultury emocjonalnej szkoły. W: I. Przybylska (red.), "Kultura emocjonalna szkoły - czasoprzestrzeń doświadczania emocji" (S. 47-65). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Rozdział II

Przyczynek do historii kultury emocjonalnej szkoły

ŁUKASZ MICHAŁSKI

*Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Śląski, Katowice*

Oddano mnie następnie do szkoły, abym uczył się tych nauk, co do których nie wiedziałem, nieszczęsny, jaki jest z nich pożytek. Jednak dostawałem chłostę, gdy byłem opieszalszy w nauce. Ludzie starsi chwalili to bowiem i wielu, żyjąc przed nami, przygotowało uciążliwe drogi, którymi musieliśmy przechodzić, mnożąc trud i cierpienia synom Adama¹.

Św. Augustyn

Na sercu dziecka jak na wosku wryje się łatwo i pięknie wszystko to, co mu podaje serce pobożne, pocziwe².

Ewaryst Estkowski

Wstęp. Legalna dezercja?

Emocje – byłbyż to *ein Urphänomen*? Często opowieści o nich wydają się bezgłośnie przyjmować podobne założenie. Władysław Tatarkiewicz za tradycją niemiecką mianem *ein Urphänomen* (początków tego terminu szukajmy u Johanna Wolfganga von Goethego) określa proste nierozkładalne zjawisko³ – prazjawisko, które wyjaśnia samo siebie lub inaczej: siebie sobą. Tego typu kategoryzacja ma swoje konsekwencje teoretyczne – owszem, tłumaczy problematyczność wyjaśniania pewnych zjawisk, równocześnie jednak, niejako rykoszetem, zwalnia z ich definiowania. Sam Tatarkiewicz używa terminu przy opisie kategorii ‘wartość’, wszelako i emocje zdają się mieć podobnie trudną do encyklopedycznego określenia naturę. „Trudność zdefiniowa-

¹ ŚW. AUGUSTYN: *Wyznania*. Kraków, AA s.c. 2008, s. 35.

² E. ESTKOWSKI: *Autobiografia*. W: *Materiały do ćwiczeń z historii wychowania*. Cz. III. Warszawa, Wydawnictwo „Żak” 1995 [Przedr. z: *Źródła do historii wychowania*. Wybór S. Kot, Kraków, 1929–1930], s. 35.

³ W. TATARKIEWICZ: *Parerga*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN 1978, s. 62.

nia zjawiska nie jest problemem specyficznym w ramach nauk społecznych. Prawda jest taka, że nie potrafimy zdefiniować większości zjawisk, nad którymi pracujemy” – pisze Marcin Kula i zaraz dodaje: „Podejście faktograficzne, stosowane w naszych badaniach częściej od analitycznego i problemowego, »szczęśliwie« ułatwia nam unikanie porządnego definiowania”⁴. Bywa niestety tak, że argument nieostrości granic czy nierozkładalności sensu jakiejś kategorii jest „przykrywką” dla ułatwiającej analityczną pracę ucieczki od wymogów jasności czy troski o precyzję wypowiedzi naukowej. Emocje, jako przedmiot badawczego zainteresowania, poniekąd ów zarzut czynią nieco mniej prawdopodobnym, skoro nie jest rozumowym skandalem uznać je definicyjnymi dla fenomenów ludzkich. Przynajmniej na pierwszy rzut oka niewiele w tej tezie kontrowersji, jeżeli w ogóle jakaś się pojawia. Bylibyśmy zatem zwolnieni z definiowania emocji?

W temacie historii szkolnych emocji przejść od razu do rzeczy – z pominięciem wyjaśnień przedmiotu badań – byłoby możliwym, pewnie też z perspektywy projektowania strategii badań nietrudnym. Należałoby przeszukać syntezę historycznowychowawcze w poszukiwaniu poglądów oraz praktyk, które uwzględniają emocje w szkolnym funkcjonowaniu nauczyciela i wychowanka. Słowem do wyszukania byłby najpewniej termin „uczucia”; zapewne też zaczęlibyśmy opowieść od rekonstrukcji wizji paraskolnych instytucji Sparty i Aten, potem warto przejść do znaczenia uczuć w filozofii Platona. A jednak nie chciałbym iść tą ścieżką analityczną, a skłonny jestem raczej zawiesić powyżej przedstawione alibi dla braku definicyjnej pracy. A to za sprawą wyrzutu intelektualnego sumienia, który z jednej strony wywołują Fernand Braudel z Claudem Lévi-Straussem, z drugiej zaś z racji przeświadczenia dotyczącego tego, czym, jak sędzę, w istocie są analizy historyczne. Wypada z owych dwóch argumentów się wytłumaczyć. Zaczniemy od Braudela i cytatu rozpoczynającego *Gramatykę cywilizacji*⁵: „Byłoby miło móc zdefiniować słowo »cywilizacja« dokładnie i jasno tak jak się definiuje linię prostą, trójkąt czy ciało chemiczne... Niestety, w naukach humanistycznych nie występują tak ścisłe definicje. Większość terminów zmienia znaczenie w zależności od autora, ewoluując na naszych oczach, co wcale nie oznacza, że wszystko, co się tyczy humanistyki, jest płynne i niepewne. »Słowa – jak mówi Claude Lévi-Strauss – są narzędziami, którymi każdy z nas może posłużyć się w sposób, który uważa za stosowny, pod warunkiem, że wyjaśni, w jakim celu to czyni«.

⁴ M. KULA: *Przemoc: zmienne zjawisko długiego trwania*. W: *Dramat przemocy w historycznej perspektywie*. Red. J. CHROBACZYŃSKI, W. WRZESIŃSKI. Kraków, Wydawnictwo WAM: Polskie Towarzystwo Historyczne 2004, s. 39.

⁵ *De facto* pod tym tytułem kryje się licealny podręcznik, a jeszcze dokładniej mówiąc, część owego wieloautorskiego podręcznika z lat 60. XX w., którą napisał sam Braudel. Jeżeli we współczesnym czytelniku tego tomu ujawni się chęć uznania go za reprezentację poziomu nauczania czasów, w których był pisany, porównanie go z poziomem pierwszych dekad XXI wieku nie będzie napawało optymizmem.

Co oznacza, że w przypadku nauk o człowieku (i w przypadku filozofii) najprostsze słowa często zmieniają sens, w zależności od myśli, która za nimi stoi i nimi się posługuje”⁶. Kwestia sensu danej kategorii, nawet jeżeli miałby on być dość pospolity lub odwrotnie: mglisty, niestabilny, albo też, gdy przyjmuje się, iż ów termin jest zjawiskiem nierozkładalnym, nie zwalnia automatycznie z wyjaśniania tego, co się pisząc o nim ma na myśli. Zresztą, owej płynności znaczenia emocji, nie tylko można, ale wręcz trzeba się spodziewać.

Ta ostatnia uwaga przenosi nas do argumentu drugiego. Perspektywa diachroniczna oddaje działanie dziejowego automatu zmian postrzegania przedmiotu zainteresowania. Niechby więc i emocje były historycznie stałe, niechby uznać, że człowiek od zawsze dysponuje tym samym ich repertuarem, wtenczas i tak nie może być zgody, aby przyjąć, że owa stałość będzie także cechą narracji historycznej o nich opowiadającej. Przedmiot opowieści zmienia się przez historyczną zmienność stylów opowiadania. Sam termin „emocje” lub jego bliskoznaczne historyczne inkarnacje, które zostaną odnalezione w jakiejś historycznej teorii czy praktyce wychowania, nie daje gwarancji, że odnosi się do sensu zjawiska, które dziś byśmy podobnie nazywali. Stąd pytanie o to, jak emocje w przeszłości tropić, jest pytaniem metodologicznie aktywnym. Jestem zdania, że nie można w namyśle nad historią emocji uniknąć każdorazowego splotu jej przedmiotu i metody – zmiana metody narusza przedmiot, każda zmiana przedmiotu narusza metodę. Świetnie to widać w przeglądzie historycznym teorii emocji dokonany przez Barbarę H. Rosenwein, o którym mowa będzie w kolejnej części tekstu⁷.

Wobec powyższego, wykonana w niniejszych rozważaniach praca większość swej energii ulokowała w próbie określenia tego, czym w ogóle miałyby być historia kultury emocjonalnej szkoły, ostrożnie tylko projektując i wykraczając na pole jej opisu. Wykonanie tej pracy na analitycznym przedpolu wydawało mi się konieczne, stąd też gatunkowa kwalifikacja niniejszego tekstu – przyczynek – do końca wywodu pozostaje w mocy.

Historia wychowania a historia emocji

Tradycyjny podział historii wychowania na historię myśli pedagogicznej, historię oświaty i historię kultury można rozważać jako wynikający z podziału na gatunki dostępnych źródeł wiedzy o przeszłości wychowania. Byłyby to

⁶ F. BRAUDEL: *Gramatyka cywilizacji*. Warszawa, Oficyna Naukowa 2006, s. 37.

⁷ B.H. ROSENWEIN: *Obawy o emocje w historii*. „Teksty Drugie” 2015, 1, s. 358–391. Pełna wersja tekstu por. B. ROSENWEIN: *Worrying about Emotions in History*. „The American Historical Review” 2002, Vol. 107, No. 3, s. 821–845.

analityczne teksty filozoficzne, faktograficzna dokumentacja instytucji oświatowych oraz materiału kulturowego najczęściej sprowadzonego do historii sztuki. Każdy z tych przejawów historii wychowania domaga się narracji dotyczącej emocji. Pierwszy, bezpośrednio w ramach konstruowanej koncepcji człowieka, która u podstaw danej teorii wychowania się znajduje; druga już choćby w ramach aspektów dydaktycznych, które zdolności i kwestie intelektualne, czy też inaczej: wiedzę i umiejętności, miały zwykle osadzone w trybie celu, gdzie tryb wpływu, który miał umożliwić osiągnięcie owego celu, odwoływał się do aspektów emocjonalnych i percepcyjnych wychowanka. Wspomnijmy tu choćby jedną z wyraźniejszych tego podziału reprezentacji w postaci założycielskiej, jak się zwykło nadmieniać⁸, dla naukowej pedagogiki koncepcji Johanna Friedricha Herbarta, dla którego cel wychowania opisywała etyka, a drogi do jego osiągnięcia – psychologia. Aspekt trzeci domagałby się opracowania kultury jako ekspresji twórczego indywiduum oraz społecznych stylów i obszarów ekspresji emocji. Wyciągając radykalne wnioski, należałoby uznać, że historia emocji składa się na przedmiot badań historyków wychowania. Owe radykalności nie można jednak ulegać choćby i z tego powodu, że nie znajduje ona żadnej analogii w praktyce akademickiej. Pozostaje zatem poprzestać na nieco mniej radykalnej sugestii, by historię emocji sytuować w polu zazębiającym się z historią filozofii oraz historią przedmiotu badań socjologii i przedmiotu badań psychologii. Niemniej, historia wychowania historią emocji się osobno nie zajmowała.

Co jednak szczególnie ciekawe, historycy konstruujący opowieść o przeszłości emocji dość wnikliwie zajmowali się historią wychowania. Wspomnijmy Michela Foucaulta i jego historyczne prace nad kategoriami troski o siebie, dyscypliny, wiedzy/władzy czy *panopticonu*. Podobnie niekontrolowanym przykładem okazuje się Philippe Ariès i jego klasyczne analizy historii dzieciństwa oraz rozważania o historii śmierci⁹. Być może mniej oczywiste stają się postaci Johanna Huizingi, Luciena Febvre’a czy Norberta Eliasa. Najbardziej znane dzieło holenderskiego historyka – *Jesień średniowiecza* – np. niezwykle głęboko odkrywa mechanizmy socjalizacji warstw najniższych; wszelako mocniejszym jeszcze „wkroczeniem” w pole historii wychowania są książki *Homo ludens* i *Erazm z Rotterdamu* – pierwsza wskazuje na zabawę, gry i współzawodnictwo jako główny motor ludzkiego dzia-

⁸ Wspomnijmy, że praca habilitacyjna Herbarta w trzech ostatnich z 12 punktów odnosi się bezpośrednio do wychowania; choć Bohdan Nawroczyński nazywa ją pierwszą habilitacją z pedagogiki (B. NAWROCZYŃSKI: *Wstęp*. W: J.F. HERBART: *Pisma pedagogiczne*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1967).

⁹ Nawet bardziej niż historia dzieciństwa, badanie historii śmierci jako jednego z czterech momentów edukacyjnych (obok pracy, miłości i zabawy) wymienianych przez Duccio Demetrio (por. np. D. DEMETRIO: *Edukacja dorosłych*. W: *Pedagogika*. Red. B. ŚLIWERSKI. T. III. Gdańsk, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne 2003) sytuują badania Arièsa w ramach zainteresowań historii wychowania.

łania¹⁰, druga świetnie oddaje postać ujmowaną w podręcznikowych syntezach historycznowychowawczych jako ikonę pedagogiki renesansu. Wreszcie Febvre, uważany często za prekursora historii emocji, w tekście z 1941 roku wypowiadając dobitnie dojmującą potrzebę tego typu badań, stwierdza z wykorzystaniem sarkastycznej niemal formy wyobrażonego dialogu: „Historia nienawiści, historia strachu, historia okrucieństwa, historia miłości – przestańcie zajmować nas tą jałową paplaniną. Ale ta jałowa paplanina... jutro zamieni nasz świat w cuchnący dół ze zwłokami”¹¹. Namysł nad emocjami w ujęciu diachronicznym obarcza odpowiedzialnością za troskę o człowieka jako takiego. Historia emocji miałaby być jedną z prób wychowania czy też korygowania popadającej w autodestrukcję ludzkości. Zresztą za znaczącą uznałbym i to, że mam tu do czynienia z historykiem Kościoła – głównego instytucjonalnego wychowawcy od pierwszych wieków naszej ery przez czas scholastyki, reformacji i kontrreformacji, przynajmniej aż po erę Oświecenia? Kościół dominuje w dziejach szkoły także za sprawą najlepiej zachowanego materiału źródłowego. Wkraczanie badaczy historii emocji na teren badań historii wychowania jest zresztą do zaobserwowania i w innych ważnych projektach badawczych np. gdy badane są podręczniki dobrego wychowania (Carol Stearns, Peter Stearns), wywodzenie analiz z tezy, że cywilizacja wywodzi się z systemu wychowania (C. Stephen Jaeger), czy rozważany jest kontekst prawnego dyscyplinowania społeczeństw (Gerd Althoff)¹².

Ex definitione...

Wartościowy przegląd historii koncepcji dotyczących emocji zawdzięczamy wspomnianej Barbarze H. Rosenwein¹³. Poza erudycyjnym nasyceniem tekstu natrafiamy tu na inspirujące metakomentarze, jak choćby wskazanie, że nauka nigdy nie utraciła skłonności do rzeczy racjonalnych i konkretnych, przez co emocjonalność nie należy do jej „ulubionych” tematów¹⁴. Główna praca tekstu *Obawy o emocje w historii* sprowadza się do ukazania tzw. hydraulicznej koncepcji emocji – koncepcji, której tradycje można na-

¹⁰ Kolejny moment edukacyjny w koncepcji Demetrio; por. poprzedni przypis.

¹¹ L. FEBVRE: *La sensibilité et l'histoire : comment reconstituer la vie affective d'autrefois?* „Annales d'histoire sociale” janvier-juin 1941, no 3, s. 19. Cytuję za: B.H. ROSENWEIN: *Obawy o emocje w historii*. „Teksty Drugie” 2015, nr 1, s. 360.

¹² Por. B.H. ROSENWEIN: *Obawy o emocje w historii...*, s. 358–391. Pełna wersja tekstu por. B. ROSENWEIN: *Worrying about Emotions in History*. „The American Historical Review” 2002, Vol. 107, No. 3, s. 821–845.

¹³ B.H. ROSENWEIN: *Obawy o emocje w historii...*

¹⁴ Ibidem, s. 359.

zwać wręcz odwieczną – opisu przełomu połowy XX wieku, krytycznego opisu współczesnych koncepcji emocji oraz finalnie wyłożenia własnej, opartej na teorii „wspólnot emocjonalnych” propozycji ujęcia emocji. Owa **hydrauliczna** koncepcja emocji wywodzi się z teorii humoralnej (ta bywa przypisywana Hipokratesowi) opartej na wyobrażeniu ludzkiej psychiki jako wypadkowej działania w ciele płynów wzbudzających cztery temperamenty. Rzecz jest wybitnie ciekawa i bogata w konteksty, acz nie miejsce tu na jej szerszy opis. Zwrócimy jednak uwagę przede wszystkim na to, że wyobraźnia płynów czyni emocje czymś, co wzbiera (sam termin emocji wywodzi się z łacińskiego *e movere* – ‘w ruchu’), uaktywnia się, czemu daje się upust, co jest fizjologiczne, stąd wymykające się racjonalnemu opanowaniu. Natomiast wspomniany przełom w teorii emocji wydarzyć się miał w latach 60. i sprowadzać do podważania tezy o owej irracjonalności emocji. W jego efekcie dominujące stają się dwie teorie: **kognitywistyczna**, traktująca emocje jako element procesu percepcji i ocen, więc jako wypadkową racjonalnego osądu w kwestii „pożytku lub straty”, oraz **społecznego konstrukttywizmu**, który emocje czyni efektem kreacji każdego społeczeństwa, skoro uznaje się je jako zależne od jego języka, praktyk kulturowych, oczekiwań, przekonań moralnych. W ramach tej ostatniej koncepcji sytuuje się kategoria kultury emocjonalnej, której dookreślenie znajdzie miejsce nieco dalej. Teraz jednak, na marginesie, zważmy na grupę pisarzy, którzy wg Rosenwein bazującą na hydraulicznej koncepcji emocji, koncepcji wedle autorki nie do utrzymania: Karol Darwin, Zygmunt Freud, Michel Foucault, Norbert Elias, Fernand Braudel, Lucien Febvre, Johan Huizinga. W tym kontekście rzeczywiście można by mówić o zmierzchu wielkich narracji, wszelako przekreślenie takiego gwiazdzbioru postaci każe pytać, czy nie mamy tu do czynienia ze zbytnią nonszalancją. Pozostawiając to zagadnienie w tle, zauważmy tylko, że teoria humoralna czy też teoria emocji oparta na wyobraźni hydraulicznej leżała u podstaw rozumienia emocji przez większość trwania cywilizacji – choćby z tego powodu nie można z niej zrezygnować w próbach odczytań wyobraźni emocjonalnej w przeszłości. Historyczne wypowiedzi na temat emocji czy ujmujące je koncepcje były nią podszyte. I dziś nie rezygnowałbym z niej tak łatwo.

Dla niniejszych rozważań przyjmijmy wszelako za Barbarą H. Rosenwein, że emocje rozgrywają się we wspólnotach emocjonalnych i właśnie w takich układach należałoby je opisywać. Badaczka uważa, że są one wspólnotami, które spaja system uczuć, sposobów ich wyrażania i tego, co one określają jako wartościowe lub szkodliwe. Co ważne, Rosenwein nie forsuje tezy o przynależności jednostki do jakiejś jednej wspólnoty emocjonalnej – przemierzamy się między nimi, przez co w każdym człowieku można znaleźć ślady obecności rywalizujących ze sobą kultur emocjonalnych. Owo przemieszczanie się bywa zresztą dosłowne, np. – jak podaje autorka – droga od karczmy do sądu jest drogą od jednej wspólnoty emocjonalnej do drugiej. Podobnie

droga do szkoły. Tym samym, moglibyśmy sprowadzić ją do sceny teatru, który okupuje następująca obsada: uczeń-nauczyciel-współuczniowie-rodzina. I rzeczywiście: wobec każdego członka tej wspólnoty nieobojętna jest każda teoria pedagogiczna. Różnie były stawiane akcenty sił oddziaływania poszczególnych aktorów tego układu, stąd dzieje wychowania ujawniają różne wariacje szkoły jako wspólnoty emocjonalnej. Wspomnijmy przykładowo pijara Stanisława Konarskiego i jego próbę oddzielania synów magnackich od rodzinnych domów i tym samym niedomagającej w obyczajach szlachty (podobnie wychowanie klasztorne nastawione było na dedykowanie duchownym wyłączności pedagogicznego wpływu), a jednocześnie przywoływanego często Rzymianina, Katona Starszego, który oddalił pedagoga greckiego Chilona, skądinąd wprawionego w swym fachu niewolnika, by samemu się za uczenie syna zabrać. Wspomnijmy też lorda Anthony'ego Ashleya (później hrabiego Shaftesbury) – edukacją jego syna zajął się John Locke, z którym Ashley żył w przyjaźni i który wobec tego zadania spisał słynne *O rozumie ludzkim* i *Myśli o wychowaniu*. Miejsmy w pamięci cenne poglądy Kwintyliana, który zyski z wzajemnego kontaktu uczniów bardzo doceniał, i dla przeciwwagi poglądy przenikliwych jansenistów z Port-Royal, którzy nie pozwalali wychowankom się nawet zaprzyjaźniać. Przykłady wariacji na temat akcentów – wzmocnienia czy negacji – kładzionych na poszczególne elementy wspomnianego układu uczeń-nauczyciel-współuczniowie-rodzina można by mnożyć. Tym samym byłaby to matryca do opisu kultur emocjonalnych szkoły.

Druga definicyjna stabilizacja wywodu dotyczy kategorii szkoły. Owszem, początki historii szkoły nie wydają się bardzo zakamuflowane. Byłby to wyznalazek starożytny, prawdopodobnie ateński z czasów VII-VI wieku p.n.e. lub jeszcze wcześniejszych, który upowszechnił się w epoce hellenistycznej. Sęk w tym, że to, co historycy rozumieją przez szkołę, właściwie sprowadza się do zestawu cech niezbyt dystynktywnych. Czasem idzie tu o miejsce nauczania grupowego, czasem o uregulowany tradycją wpływ mistrza na ucznia. Historycznym śladem, który owej regulacji czyni często zadość, bywa już samo odnalezienie budynku/miejsca, gdzie nauczanie ma się odbywać, jako dowodu na istnienie instytucji. Nic w tym zdrożnego, skoro w ogóle jesteśmy skłonni szukać instytucji tam, gdzie pojawia się jakiś budynek, a przynajmniej fizycznie określone miejsce. Od nazw miejsc wywodzą się dziś takie określenia jak liceum i akademia, które z trudem przychodzi nam wyobrazić sobie inaczej niż osadzone w jakimś gmachu. Tymczasem już sam źródłosłów terminu szkoła – z greki *scholé* to 'dobry czas' – inaczej rozkłada akcenty wyjaśnień. Poważnym wyrzutem (pedagogicznego) sumienia staje się głos Rolanda Barthesa, który sens instytucji w kontekście wychowawczym sprowadza do wspólnoty języka i pragnień¹⁵, o koniecznej konkretności miejsca w ogóle nie

¹⁵ Por. np. M.P. MARKOWSKI: *Wstęp – Seminarium*. W: R. BARTHES: *Fragmenty dyskursu miłosnego*. Tłum. M. BIEŃCZYK. Warszawa, Wydawnictwo KR 1999, s. 8–11.

wspominając. Przyjmując taką definicję instytucji, stajemy tym samym wobec konieczności zmian leżących u podstaw klasycznej historii szkolnictwa.

Byłby to gest może nazbyt brawurowy, a jednocześnie o ileż bliższy pedagogicznemu uprawianiu historii wychowania. Chciałbym z niego wyzyksać przede wszystkim definiowanie instytucji przez pryzmat zaistnienia wychowawczej relacji. Zauważamy zatem, że gdy wytropienie szkoły w historii sprowadza się do poszukiwania form nauczania grupowego, edukacja zwłaszcza we wczesnych epokach kultury europejskiej rozwijała się w ramach kształcenia opartego na indywidualnym kontakcie mistrz – uczeń. I nie widzę powodu, dla którego owa relacja miałaby być wyjęta z określenia wychowania szkolnego, które chciałbym widzieć ostatecznie jako uregulowane społecznie relacje wychowawcze wymierzone w pierwszym rzędzie w przekazywanie wiedzy i umiejętności w oparciu o mniej lub bardziej precyzyjny program. Zresztą ślad tego rozumienia odnajdujemy we współczesnym znaczeniu szkoły jako jakiegoś nurtu w nauce czy sztuce, który wyznaczany jest podobieństwem stosowanych metod w danej dziedzinie, związany także z naciskiem na ich przekazywanie lub skupiony wokół jakiejś postaci, mistrza.

Rozważmy teraz ostatni element zapowiedziany w tytule niniejszych rozważań. Określenie kultur emocjonalnych, generowanych przez społeczeństwo, wprowadził w latach 80. socjolog Steven Gordon¹⁶. Badacz wskazuje, że każde makrospołeczne zjawiska mają strukturalne i kulturalne przełożenie na jednostkę. Struktura społeczna tworzona jest przez społeczne wzorce relacji społecznych, które ustalają emocjonalny potencjał sytuacji, jej ograniczenia, zachowania motywujące i poruszające emocje. Natomiast kultura emocjonalna stanowiona jest przez trzy elementy: *vocabulary*, *norms*, *beliefs*, zatem słownik emocji (określenia językowe uczuć), normy je regulujące (ustanawiające między innymi formy ekspresji) i dotyczące emocji wierzenia, przeświadczenia, przesady. Ów konglomerat trzech elementów stanowi kulturę emocjonalną społeczeństwa. Wszelako chciałbym tu szczególnie doprecyzować dwie kwestie. Po pierwsze, nie tylko idzie o emocjonalność szko-

¹⁶ S. GORDON: *Social Structural Effects on Emotions*. In: *Research Agenda for Sociology of Emotions*. Ed. T. KEMPER, New York, State University of New York Press 1990, s. 145–179. Por także: J.H. TURNER, J.E. STETS: *Socjologia emocji*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN 2009, s. 46–47; M. SAWICKA: *Pojęcie kultury emocjonalnej jako narzędzie analizy socjologicznej*. „Kultura i Społeczeństwo” 2015, nr 1; J. MADALIŃSKA-MICHALAK: *Edukacja emocjonalna – aspekty teoretyczne*. „Studia Dydaktyczne” 2013, T. 24–25, s. 235–251; I. PRZYBYLSKA: *Praca emocjonalna nauczyciela w koncepcji kulturowej Arlie Hochschild – (nowy) wymiar sukcesu pedagogicznego nauczyciela*. W: *Sukces jako zjawisko edukacyjne*. Red. M. HUMENIUK, I. PASZENDA, W. ŻŁOBICKI. T. 1. Wrocław, Instytut Pedagogiki UW 2017; I. PRZYBYLSKA: *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*. Katowice, Wydawnictwo UŚ 2018; T. KANASZ: *Zmiany kultury emocjonalnej pracowników socjalnych w Polsce*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” sectio I, Vol. XLIII, nr 1, 2018, s. 145–158; DOI: 10.17951/i.2018.43.1.

ły jako efekt kultury, ale bardziej nawet o to, jaką kulturą emocjonalności jest szkoła. Idzie więc także o wyjście od rozważań dotyczących samej szkoły jako środowiska powstawania i przemian, zderzeń i zaników zjawisk związanych z emocjami czy też reguł, którym podlegały. Po drugie, jeżeli historia wychowania tradycyjnie dzielona jest na historię myśli pedagogicznej, dzieje oświaty oraz historię kultury (czwartym, późniejszym w tej tradycji elementem jest dołączona przez Sławomira Sztobryna metahistoria wychowania), to ów ostatni element jest najmniej przez historyków wychowania dookreślony. Nie był opracowany z równym zaangażowaniem badawczym jak dwa pierwsze, zwykle stanowiąc dla nich jedynie kontekst. Wpisywanie w historię wychowania historii kultury rodziło też skrajne reakcje. Z jednej strony np. znaczącego potwierdzenia tego gestu przez dwie postaci: najpierw Stanisława Kota – urodzonego w 1885 roku historyka sztuki i profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego, który jest autorem założycielskiej dla dyscyplinarnych początków historii wychowania podręcznikowej syntezy z 1924 roku (w ostatecznym, dwutomowym kształcie wydanej w 1934 roku)¹⁷ – potem Bogdana Suchodolskiego, który po II wojnie światowej określił zawierający historię kultury ów trójpodział wnętrza historii wychowania, sam zresztą dysponując szczególnie rozległym horyzontem rozeznania w tej materii. Z drugiej, krytyka tego podejścia wpisywała się w nurt pedagogiki socjalistycznej jako negującej wartościowość historii kultury w większości burżuazyjnej i opartej na wyzysku mas. Poświęcam tej uwadze nieco więcej miejsca przede wszystkim dlatego, że historia kultur emocji szkoły mogłaby być badana nade wszystko w historii kultury, ta jednak, jak wspomniałem, nikle w ramach historii wychowania się rozwija.

Powróćmy jednak do Gordona i jego koncepcji kultur emocjonalnych. Jeżeli użyte zostały tutaj terminy: słownik, normy i przeświadczenia, sam chciałbym, jak sądzę bez naruszenia sedna tej koncepcji, użyć określeń nieco szerszych: **kod**, **gramatyka** i **wyobraźnia**. Kod, jako oznaczenie sensu uwzględniające historycznie zmienny proces kodowania, więc nadawania znaczeń – inaczej niż w wypadku słownikowej definicji, która wydaje się być ostateczna. Gramatyka jako zespół reguł, które nie tyle organizują treść, co stanowią narzędzie interpretacji sensu tekstów, co nie czyni ich definitywnymi i tak bardzo związanymi z jakimiś sankcjami z jednej strony (jak w przypadku norm), z drugiej zaś zakłada pulę możliwych interpretacji kodu, co, jak sądzę, jest bliższe stylowi funkcjonowania emocji w kulturze. Dla takiego rozumienia terminu gramatyka dobre uzasadnienie wydobyl niegdyś Zbigniew

¹⁷ S. Kot: *Historja wychowania. Zarys podręcznikowy*. Gebethner i Wolff. Warszawa 1924; wyd. II: T. 1: *Od starożytnej Grecji do połowy w. XVIII*. T. 2: *Wychowanie nowoczesne*. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Lwów 1934; wyd. III, Kraków, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1994 [pt. *Historia wychowania*, reprint wyd. II]; wyd. IV, Kraków, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2010 [uwspółcześnione stylistycznie i edytorsko wyd. III].

Kadłubek: „Średniowiecze rozumiało gramatykę inaczej, niż my to czynimy dzisiaj. Gramatyka była z jednej strony formalistyczną, elementarną dziedziną kształcenia – *recte loquendi scientia* – z drugiej zaś strony stanowiła narzędzie interpretacji i rozumienia tekstów – *ennarratio poetarum vel auctorum* – była tym, co dzisiaj moglibyśmy nazwać teorią literatury, filozofią literatury, metodologią badań literackich. [...] W gramatyce jednak dość wcześnie pojawił się temat życia. Gramatyka – nauka o literach i literaturze – uczy rozumieć teksty i świat, uczy żyć”¹⁸. Wreszcie wyobraźnia, która nie tylko zakłada granice tego, co jest do pomyślenia (przeświadczenia), ale także to, co poza nią, co dla mentalności danych czasów jest nie do pomyślenia; tymczasem przez ów brak należałoby także dzieje interpretować. Niech zatem ów wywiedziony z koncepcji kultur emocjonalnych podział stanie się kanwą dla dalszych rozważań – dla każdej z nich, w trybie rekonesansu zostanie sformułowany ogólny komentarz.

Kod

Dzieci i ryby głosu nie mają – to chyba jedna z maksym. Choć nie zostały w niej ujęte kobiety, to raczej z powodu jakiegoś odruchu kurtuazji muzy Klio, która sama jest z niewieściego rodu. Cóż mają dzieci z kobietami wspólnego, by wspólnie dzielić to wykluczenie – wyraźniejszą uczuciowość? W ramach współczesnego komentarza przytaczam fragment *Dzienników*: „Mężczyźni wymyślili, na obraz i podobieństwo swoje, myślenie logiczne, czyli prostackie i tak mające się do rzeczy, jak arytmetyka do algebry. Trzeba było niesłychanych wysiłków, żeby posunąć się odrobinę poza to. A kiedy okazało się, że kobiety myślą inaczej, obrazili się i nazwali głupimi albo nielogicznymi, co w męskiej nomenklaturze oznacza to samo. Żeby jakoś dorobić ideologię do swojego braku wyobraźni, wymyślili pojęcie honoru. Również i to bardzo miłe jest mi i sympatyczne u kobiet, że nie interesują się nigdy takim pozornym problemem”¹⁹. Zresztą we wspomnianym opracowaniu Rosenwein kilkakrotnie przytoczone zostają analizy przemian historycznych kategorii honoru, między innymi w kontekście uprzywilejowania, jakie w nim odnawiał patriarchat.

Sęk zatem w tym, że wyznania uczniów są w materiałach historycznych rzadkością – siłą rzeczy z powodu zdobywanej dopiero umiejętności pisania nie mogły powstawać bujnie. Spodziewać się też można, że jeżeli nawet jakiś tekst

¹⁸ Z. KADŁUBEK: *Ewangelia i gramatyka*. „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 44.

¹⁹ S. MROŻEK: *Dziennik*. T. 1: 1962–1969. Kraków, Wydawnictwo Literackie 2010, s. 25 [11 stycznia 1963].

by powstał, nie byłby za ówczesnych uznany godnym zachowania i uwiecznienia dla potomnych. Jeden z wyjątków znajdziemy w świetnym opracowaniu dotyczącym wychowania w starożytności Henri-Irénée Marrou. Tekst pochodzi z pisemnej wprawki rzymskiego ucznia, powstałej najprawdopodobniej pomiędzy rokiem 200 a 210 n.e. Natrafiamy w niej między innymi na fragment następujący: „Wychodzę ze swego pokoju, a za mną mój pedagog i moja niania. Idę ucałować ojczulka i mamusię. Pozdrawiam ich oboje i ściskam. Rozglądam się za moim piórnikiem i zeszytem i oddaję je służącemu. Tak więc ukończyłem przygotowania i ruszam w drogę, a za mną mój pedagog. Wchodzimy przez portyk wiodący do szkoły”; i dalej: „Koledzy wybiegają na moje spotkanie; pozdrawiam ich, a oni oddają mi pozdrowienie. [...] Wchodząc mówię: »Bądź pozdrowiony, mistrzu«. On mnie ściska i wzajemnie pozdrawia. Służebnik podaje mi tabliczki”. Wspomnijmy jeszcze jedną scenę: „Nauczyłem się lekcji. Proszę mistrza, by mi pozwolił pójść do domu na śniadanie. On pozwala mi odejść. Ja mówię: »Miej się dobrze« – on mnie też pozdrawia. [...] Po śniadaniu wracam do szkoły. Zastaję mistrza czytającego. On powiada nam »Bierzmy się do pracy.«”²⁰. Pozwalam sobie przytoczyć ów dłuższy fragment, by udzieliła się w jego lekturze atmosfera spokoju, wręcz serdeczności szkolnego klimatu. Marrou sugeruje, że późne wychowanie starorzyskie nie ucieka się już tak często do kar cielesnych, wykorzystując raczej nagrody i współzawodnictwo. Wszyscy aktorzy szkolnej wspólnoty emocjonalnej pojawiają się tutaj: uczeń, nauczyciel, współuczniowie, rodzice. Wszyscy w dobrych relacjach – serdecznych i uprzejmych. Już w IV wieku wspomnienia innego adepta szkoły rzymskiej rysują się w sposób inny; pisze św. Augustyn (354–430): „Albowiem jako dziecko, zacząłem modlić się do Ciebie [...] i zrywając w modlitwie do Ciebie więzy krępujące język, prosiłem Cię, ja mały, z niemałym uczuciem, aby mnie w szkole nie chłostano. [...] A gdy mnie nie wysłuchiwałeś, [...] ludzie starsi, a nawet moi rodzice, którzy przecież nie chcieli, by mi coś złego się przytrafiło, wyśmiewali razy, które dostałem. A były one wówczas dla mnie wielkim i ciężkim nieszczęściem”²¹. Nadużyciem byłoby uznać obydwie opisy reprezentatywnymi dla czasów, w których powstały. Co więcej, tekst młodego chłopca z III wieku jest zadaniem, które miał wykonać dla wprawki pisarskiej, a nie z nagłej potrzeby autobiografii (to zresztą gatunek w starożytnym Rzymie popularny). Wspomnienie św. Augustyna pochodzi z jego *Wyznań*, zatem z czasów, gdy był już niespełna pięćdziesięcioletnim biskupem. A jednak... w chronologicznym następowaniu po sobie tych opowieści odbija się droga ku opresywnej szkole średniowiecznej.

Znamy też głos o czasach szkolnych Ewarysta Estkowskiego, o którym Stanisław Kot w swoim podręczniku z 1934 roku pisał, że trudno w cza-

²⁰ H.-I. MARROU: *Historia wychowania w starożytności*. Tłum. S. Łoś. Warszawa PIW 1969, s. 377–378.

²¹ ŚW. AUGUSTYN: *Wyznania...*, s. 35.

sie XIX-wiecznego idealizmu europejskiego znaleźć osobowość piękniejszą. Zdążył jeszcze za swego krótkiego życia (1820–1856) spisać Estkowski autobiograficzną opowieść, w której odnajdziemy wyznanie o dramatycznych losach z czasów uczniowskich. Tu między innymi fragment następujący: „Wiadomo, że nic dzielniej nie wpływa na uczucie wychowanka, że nic lepiej nie otwiera jego serca, jak stosowny ustny wykład religii. Myśmy się uczyli dzień po dniu pytań i odpowiedzi z katechizmu na pamięć; co miało być nauką religii, wznieceniem najpiękniejszych uczuć w dziecku. Jak przewrotny jest taki sposób uczenia”²². I głos ten wydaje się historycznie stały: wspomnienia szkolnych lat wiążą się ze wspomnieniami wiązаныmi z pamięciowym nauczaniem i nieuniknioną jego konsekwencją: karą fizyczną. Dominacja nauczania nastawionego na pamięciowe opanowanie wiadomości oraz naśladownictwo nie sprzyjała generowaniu śladów uczniowskiej ekspresji. Nawet u podstaw dydaktycznej odwilży renesansu – poza aurą humanizmu – można upatrywać dążeń do skuteczniejszych od przemocy metod pamięciowej nauki. Chyba dopiero nurt Nowego Wychowania domaga się ekspresji dziecka – nie tylko czyniąc dla niej miejsce, ale wręcz tworząc zeń zasadę edukacji, by przywołać tu koncepcje i działania pedagogiczne Celestyna Freineta czy Janusza Korczaka. Dopiero tutaj moglibyśmy szukać szkolnego kodu. Lecz to już czasy XX wieku.

Ciekawe byłby badania dotyczące określenia szkoły w przeszłości – szczególnie cenne byłoby odnalezienie śladów określeń potocznych. Jeżeli wspomniany źródłostów grecki oznaczający ‘dobry czas’ pozwala na przypisanie na podstawie kodu szkole pozytywnych emocji, wytworna łacina czasów rzymskich używa dla określenia chodzenia do szkoły nazwy *manum ferulae subducere*, co oznacza ‘nastawienie ręki pod linie’²³. Zresztą, jakże wiele współczesne określenia mówią na temat kultury emocjonalnej szkoły²⁴.

Gramatyka

W *Przepisach dla szkół parafialnych* wydanych przez Komisję Edukacji Narodowej znajdujemy zapis: „Domy rodziców są niby pierwsze klasy szkół, gdzie w ochędstwie i pilnym dozorze utrzymywane dzieci łatwiejsze do obyczajności będą w szkołach parafialnych. Żadnych pieśzcot dzieciom nie dawać,

²² E. ESTKOWSKI: *Autobiografia...*, s. 34.

²³ H.-I. MARROU: *Historia wychowania w starożytności...*, s. 382.

²⁴ Por. M. DUDZIKOWA: *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*. W: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. T. 5. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2010.

aby zimno i niewygodą, i przykrość stawszy się im zwyczajnemi, ufomowały w nich moc i trwałość”²⁵. Ów szkolny wymiar domu rodzinnego chciałbym nazwać „stopniem zero” szkoły, w nawiązaniu do użycia tego terminu przez Rolanda Barthesa²⁶ dla określenia pisarstwa niezaangażowanego, neutralnego. W wychowaniu rodzinnym szkoła już się zaczyna, lecz jeszcze nie w ławkach, już zobowiązuje, lecz jeszcze bez nauczyciela, już są kary, lecz jeszcze równoważone rodzinną troską. Opis drugiego elementu kultur emocjonalnych szkoły chciałbym sprowadzić do poszukiwania tego, co ponad „stopniem zero”, więc momentów zaistnienia szkoły oraz jej niknięcia, jako historii słabnięcia i nasilania szkolnej gramatyki emocji – szkoła nie została bowiem wymyślona raz i jedna na zawsze.

Jeżeli historycy wychowanie są skłonni do ujmowania w jednolitej spójnej narracji systemu szkoły greckiej i rzymskiej (zwłaszcza w kontekście znacznie rozwiniętego wychowania militarnego), nie sposób mówić o jednej szkole w kontekście średniowiecza. Klasycznym gestem analitycznym jest standard podziału średniowiecznego społeczeństwa na stany. Duchowieństwo, rycerstwo, stan najniższy i historycznie późniejsze mieszczaństwo stanowią także matryce myślenia o szkole w historiografii wychowania i nasycają opis społeczeństwa wieków średnich. Zważmy jednak, że zwykle jednym z pytań pierwszego rzędu o edukację jakiegoś miejsca czy epoki jest pytanie o wskaźnik skolaryzacji. Jeżeli zadamy to pytanie w kontekście szkół rzymskich, okaże się, że szkoła elementarna pojawiła się już w wiekach VII i VI, szkoła średnia w wieku III, zaś szkoła wyższa w I wieku p.n.e. Henri-Irénée Marrou krytykuje historyków, którzy, zestawiając wychowanie rzymskie ze starym wychowaniem greckim, sugerują, że na tym tle kultura łacińska była nowatorska. Nie była. W głównej mierze stawiała się odzwierciedleniem szkoły greckiej. Co jednak ważniejsze, do rzymskich szkół elementarnych uczęszczali zarówno chłopcy, jak i dziewczęta, i choć sieć tego typu szkół nie była objęta narzuconymi przez administrację państwową restrykcjami, powszechność edukacji elementarnej była znaczna – umiejętność czytania i pisania stawiała się udziałem rzesz mieszkańców imperium. Niech dodatkowym argumentem za znaczącym upowszechnieniem szkolnictwa w starożytności będzie fakt zakładania szkół także dla niewolników (tzw. szkoły przydomowe)²⁷. Tymczasem w kontekście średniowiecza podobnych zjawisk nie zaobserwujemy. Świecka szkoła przeznaczona dla stanu najniższego nie istniała – nikłe były przypadki zakładania szkół chrześcijańskich. Stało się tak dlatego, że pierwsi chrześcijanie negowali starożytne nauki pogańskie, zatem nie dysponowali zaawansowaniem myśli starożytnej, z której dotychczasowe systemy szkolne

²⁵ Komisja Edukacji Narodowej. *Przepisy do szkół parafialnych*. W: *Materiały do ćwiczeń z historii wychowania*. Cz. III. Warszawa, Wydawnictwo „Żak” 1995, s. 62.

²⁶ Por. R. BARTHES: *Stopień zero pisania*. Tłum. K. Kot. Warszawa, Aletheia 2009, s. 13.

²⁷ Por. H.-I. MARROU: *Historia wychowania w starożytności...*

się rodziły. Ponadto powstanie elementarnych szkół parafialnych – w systemie, którego dopełnienie stanowiły szkoły kolegiackie, klasztorne i katedralne – stanowiące szansę na dostęp do edukacji warstw najniższych, bardzo długo nie owocowało gęstą siecią oświatową. Owszem, Karol Wielki czynił ważne starania dla upowszechnienia nauczania w VIII i IX wieku – co można by traktować nawet jako początki obowiązku szkolnego – lecz ponawiane przez kolejnych władców, papieży i synody wezwania do zakładania szkół parafialnych wskazują niedostateczne także w oczach ówczesnych realizowanie tych wskazań.

Szkoły przeznaczone dla rycerstwa były dyktowane zasadami panującymi na danym dworze, daleko idącą emocjonalnością syconą romantycznym etosem oraz kodeksem, który przykazywał służbę Bogu, panu i damom; sławę rycerz zdobywał dla siebie. I zdaje się, że było sporo przestrzeni dla rozwoju owej dozwolonej dworskiej etykiety emocjonalności, skoro, jak pisze Stanisław Kot, „Uczyć się jeszcze w XI w. uchodziło dla dziecka rycerskiego za czynność poniżającą, o ile nie było przeznaczone do stanu duchownego”²⁸.

Wszelako już w kontekście późnego średniowiecza możemy mówić o dynamicznym rozwoju szkół mieszczańskich, co związane było z rozwojem samych miast napędzanych rzemiosłem i handlem. Szczególnie intensywnie rozwijały się miasta w XII wieku na terenie Italii. W szkołach takich poza synami mieszczańskimi uczyli się także żebrzący żacy zwani mendykami. Program tych szkół nastawiony był na naukę głównie pamięciową, co podtrzymywało średniowieczny model dyscyplinowania za pomocą kar cielesnych. Nie zapominajmy jednak o rzemieślniczym terminowaniu u mistrza, co także chciałbym widzieć jako element wychowania szkolnego, jako społecznie sankcjonowanej drogi zdobywania wiedzy i umiejętności. Tym bardziej, że w przechodzeniu przez stopień chłopca, czeladnika aż po mistrza towarzyszyło niejako zyskiwanie zawodowych uprawnień nadawanych przez gildie czy cechy. Ścieżka ta jest jeszcze o tyle godna uwagi, że nie wyklucza kontaktu indywidualnego z nauczycielem. Renesans zyskuje potężną motywację do rozwijania myśli oświatowej – owszem, humanistyczna aura sprzyja nauce, lecz bardziej jeszcze projektowanie szkół staje się polem zmagania reformacyjnych. Nowe myślenie o wyznaniu, wobec wielowiekowej tradycji łączenia oświaty z nauką Kościoła, domaga się nowego myślenia o szkołach. Szczęśliwie dla rozwoju szkolnictwa kontreformacja skwapliwie wykorzystywała protestanckie koncepcje. Wydaje się więc, że oto są czasy ponownego skonsumowania nieuregulowanej prawnie idei szkoły starożytnej, zaś *Ratio Studiorum* – jezuicka standaryzacja szkolnictwa, obejmująca swymi regułami wówczas ponad 200 szkół prowadzonych przez zakon – wyznacza systemowe myślenie o szkole powszechnej będące cechą szkoły nowożytnej. Nadal jednak oświata jest wyznaczana emocjonalnością religijną.

²⁸ S. Kot: *Historia wychowania*. T. I. Kraków, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1994, s. 129.

Aczkolwiek po przemianach XVI i XVII wieku może już pojawić się nowa koncepcja dziecka i uzasadnienie państwa jako gwaranta wolności religijnej w myśli Johna Locke'a, zapładniająca wyobraźnię pedagogiczną po dzień dzisiejszy koncepcja Jana Jakuba Rousseau. Pod jej wrażeniem był słynny już za swego życia praktyk wychowania Jan Henryk Pestalozzi, który chciał w wychowankach obok posłuszeństwa rozwijać ufność, wdzięczność przez czułość macierzyńską, czy Friedrich Fröbel układający wychowanie wokół zabawy; pojawia się jasnopolańskie marzenie Lwa Tołstoja o szkole, w której dzieci przez salę lekcyjną przelatują jak ptaki – wedle chęci, by wreszcie emocjonalność została dostrzeżona przez twórców szkół-laboratoriów, przedstawicieli nurtu Nowego Wychowania. I jeszcze jedno: porenasansowa szkolna emocjonalność zyskuje ważne wsparcie: od końca XVII wieku, jak pisze Ariès, pewne rzeczy ulegają zmianie i pojawia się nowa emocjonalna norma: „Uczucie rodzinne wyraża się przede wszystkim w uznaniu wagi wykształcenia. Nie chodzi już tylko o urządzenie dzieci ze względu na honor i majątek. To uczucie jest zupełnie nowe: rodzice interesują się nauką swoich dzieci i śledzą ich postępy z troską zwyczajną w XIX i XX wieku, lecz wcześniej nieznaną”²⁹.

Wyobraźnia

Zdziwienie przynoszą studia malowideł średniowiecza – aż po jego jesień – na których dzieci pokazane są jak dorośli, tyle że w mniejszej skali. Filip Ariès podaje nam kilka wyrazistych przykładów³⁰, wszelako dla znalezienia innych nie trzeba jakichś potężnych wysiłków. Kilkanaście stuleci po szkolnej opowieści rzymskiego chłopca kultura nie dysponuje odrębną wyobraźnią dla myślenia o dzieciach. Wspomniany już tutaj traktat Johna Locke'a – *Myśli o wychowaniu* – stał się niezwykle popularny; być może stąd zawarte w nim tezy o tym, że dziecko nie jest małym, niedoskonałym dorosłym, lecz istotą, której cechy należy rozwijać i wykorzystywać w edukacji, są uznawane za kamień milowy wyobraźni szkolnej. Trudno dziś uzmysłwić sobie owe czasy w dziejach cywilizacji, gdy ludzie nie odróżniali dziecka od dorosłego.

W tym też kontekście duże znaczenie dla myślenia o historii szkolnej emocjonalności ma rzecz dość wydawałoby się prozaiczna, a dotycząca jeszcze XVI wieku. Otóż informacją podręcznikową jest wskazywanie na współpracownika Marcina Lutra, profesora Uniwersytetu w Wittenberdze Filipa Melanchtona, jako postaci, która reformując niemieckie szkolnictwo, zakoń-

²⁹ Ph. ARIÈS: *Historia dzieciństwa: dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Gdańsk, Marabut 1995, s. 9.

³⁰ Ibidem, s. 41–42.

czyła średniowieczny chaos nauczania szkolnego, wprowadzając podział na klasy (w czym zresztą Melanchton znalazł licznych naśladowców – wspomnijmy choćby Jana Struma czy jezuitów). Średniowiecze nie budowało wyobraźni o szkole na bazie wyobraźni o faktycznych zdolnościach uczących się – używano raczej klucza tematycznego, który wyznaczał podział uczniów na grupy „przedmiotowe”. Dzieci uczyły się łaciny razem z dorosłymi. W efekcie do renesansu nauka przebiegała w grupach bardzo wiekowo zróżnicowanych. Zauważmy zatem, że przekładający się na emocjonalność jednostki zestaw zdobytych doświadczeń jest także funkcją czasu biograficznego. Stąd klasa szkolna była zestawem emocji dorosłych i infantylnych – być może dlatego też ta trudna dla uregulowania procesu dydaktycznego mozaika uczniowskiej emocjonalności tak długo była poddawana karom cielesnym – metodzie najkrótszej, podyktowanej przez nauczycielskie lenistwo, co wskazywał Locke. Wraz z renesansowymi tendencjami do oceny zaawansowania zdolności – a wspomnijmy tu przede wszystkim koncepcję Jana Ludwika Vivesa – i uruchomieniu wyobraźni klasowej bardziej skłonnej do tworzenia grupy rówieśniczej pojawia się krytyka kar cielesnych. Co jednak szczególnie ciekawe, tendencja ta generuje kolejne doniosłe przemiany, które wywołają krytykę tych, którzy wskazywać będą na oddalenie szkoły od życia, na to, że uczy nie dla niego, ale dla samej siebie. Jeżeli przywołamy tu choćby Jana Jakuba Rousseau czy Lwa Tołstoja, to przecież myśl ta jest obecna w XVI-wiecznych przenikliwych poglądach Michela de Montaigne’a. Filip Ariès określa rzecz następująco: „w sposób definitywny i wszechobowiązujący od końca wieku XVII nastąpiła ważna zmiana [...]. Jeśli idzie o kształcenie, terminowanie zastąpiła szkoła. To znaczy, że dziecko przestało przebywać wśród dorosłych i uczyć się życia bezpośrednio od nich. Choć nie bez oporów i opóźnień, dziecko zostaje odłączone od dorosłych: trzyma się je na osobności i przechodzi ono swoistą kwarantannę, zanim puszczone będzie w świat. Ta kwarantanna to szkoła, kolegium. Zaczyna się długotrwały proces izolowania dzieci (tak jak szaleńców, nędzarzy i prostytutek), który będzie rozszerzał się aż po dziś dzień i który nazywam zorganizowanym nauczaniem”³¹. Odnajdujemy tu zatem trop wskazujący na tezę o hermetyczności kultury emocjonalnej szkoły.

Zauważmy jeszcze w kontekście tego, co kształtuje wyobraźnię emocjonalną szkoły, że wychowanie wyznaniowe jest zwykle w mniejszej lub większej mierze oparte na doświadczeniu religijnym. W chrześcijaństwie podszyte jest ono emocjonalnością – tekst Pisma Świętego daje ku temu wiele podstaw. Owszem, Huizinga w brawurowy sposób pokazuje, jak sformalizowany był średniowieczny lament, jak w odpowiednich, doniosłych momentach kazań ludzie na mocy zwyczaju, a nie uniesienia padali na twarz, by wyrazić wzruszenie. Nie jest to jednak efekt samego wychowania religijnego, a raczej radykalnej powszedniości religijnego rytuału, który stał się narzucony, wszechobecny

³¹ Ibidem, s. 9.

i przez to oderwany od religijnego doświadczenia. Tym samym średniowieczne wychowanie tkane jest tym emocjonalnym akcentem – niemal w zupełności aż po czasy scholastyki, a częściowo od racjonalizującej wiarę scholastyki przez innowacyjne szkolnictwo innowiercze, a potem kontrreformacyjne. Początkowo uczuciowość jest też wobec intelektu nadrzędna. Dostrzeżemy to np. w czasach odradzania się raz po raz rozmiłowania chrześcijan w tekstach pogańskich klasycznych. Słynnym jest mocowanie się z samym sobą św. Hieronima na tym polu: „Jakże byłem nieszczęśliwy! Dręczyłem się postami, a czytałem Cyserona! [...] Jeśli czasem opanowując się usiłowałem czytać Proków, ich styl prostacki i niedbały wzburzał mnie natychmiast”³². Zważmy, że grzech, którym się obarcza, jest grzechem żywienia zamiłowania do świata tekstów pogańskich przynależnych światu Pisma Świętego. Jeszcze Jan Amos Komeński w podobnym geście domaga się zamienienia Platona, Terencjusza, Owidiusza i Arystotelesa, na Mojżesza, Dawida i Chrystusa. Jednocześnie, wraz z scholastycznym arystotelizmem oraz powstaniem uniwersytetów na sile wzbiera akcent racjonalizacji wyobraźni szkolnej, by dojść do swej krystalizacji w renesansowym humanizmie, gdzie dbałość nauczyciela o bycie przez ucznia zrozumianym każe dostrzec specyfikę dzieciństwa i wieku młodzieńczego, przez co zaczyna być brana pod uwagę edukacja w grupie rówieśniczej, aż po przebudzenie ludzkości w czasach Oświecenia, któremu towarzyszy odkrycie dziecka jako istoty od dorosłego jakościowo innej.

To ostatnie stało się i w tym sensie, że – jak zauważa Ariès – „Nowe moralne pojęcie dziecka dobrze wychowanego wyróżniło je, przynajmniej to, które chodziło do szkoły, i oddzielało od podejrzanych dorosłych. Pojęcie to ukształtowało się w wieku XVII, nie wcześniej”³³. Czytajmy jednak dalej, teza jest niebywała: „Dopiero w XIX wieku obyczaje dzieci dobrze wychowanych stały się obyczajami elity, a później przyjęte zostały przez naszych współczesnych, niezależnie od kondycji społecznej. Dawną średniowieczną niesforność i popędliwość zarzuciły na początku dzieci, a na końcu lud”³⁴. Oto niebywała ofensywa dzieciństwa! Ku dobremu wychowaniu – bez prymatu emocjonalności.

Zakończenie

Oto kilka tez i podsumowujących przypuszczeń, które są efektem powyższych rozważań: historia kultury emocjonalnej szkoły jest historią przemian dystynkcji czynionej pomiędzy dzieckiem i dorosłym; jest historią nieciągłą,

³² S. KOT: *Historia wychowania...*, s. 113.

³³ Ph. ARIÈS: *Historia dzieciństwa...*, s. 156.

³⁴ Ibidem, s. 156.

jak nieciągłe i wielowątkowe są dzieje szkoły; jest historią kar cielesnych, które redukują horyzont emocjonalny wspólnot; jest historią, która wymaga archeologii swojego kodu; jest historią wychowania, która uprawiana jest także poza pedagogiką i winna być w ramy jej namysłu „wciągana”; w znacznej mierze jest historią doświadczenia religijnego; jest historią oddalania się szkoły od życia. Ponadto, rozważaniom niniejszym przyświecał program zorientowany na wyzyskiwanie tego, co cenne w humanistyce, dla niej samej. W tym sensie historia szkolnych emocji nie może zostać ujęta historią konwencyjonalną, antykwaryczną czy archiwistyczną. Spod tych szyldów należałoby wyprowadzić także historię wychowania³⁵.

Bibliografia

- ARIÈS Ph.: *Historia dzieciństwa: dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Gdańsk, Marabut 1995.
- AUGUSTYN ŚW.: *Wyznania*. Kraków, AA s.c. 2008.
- BARTHES R.: *Fragmety dyskursu miłosnego*. Przeł. M. BIEŃCZYK. Warszawa, Wydawnictwo KR 1999.
- BARTHES R.: *Stopień zero pisania*. Przeł. K. KOT. Warszawa, Aletheia 2009, s. 13.
- BRAUDEL F.: *Gramatyka cywilizacji*. Warszawa, Oficyna Naukowa 2006.
- DEMETRIO D.: *Edukacja dorosłych*. W: *Pedagogika*. Red. B. ŚLIWERSKI. T. III. Gdańsk, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne 2003.
- DUDZIKOWA M.: *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*. W: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. T. 5. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2010.
- ESTKOWSKI E.: *Autobiografia*. W: *Materiały do ćwiczeń z historii wychowania*. Cz. III. Warszawa, Wydawnictwo „Żak” 1995 [Przedr. z: *Źródła do historii wychowania*. Wybór: S. KOT, Kraków 1929–1930].
- FEBVRE L.: *La sensibilité et l'histoire : comment reconstituer la vie affective d'autrefois?* „Annales d'histoire sociale” janvier-juin 1941, no 3, s. 19. Cytuję za: B.H. ROSENWEIN: *Obawy o emocje w historii*. „Teksty Drugie” 2015, nr 1.
- GORDON S.: *Social Structural Effects on Emotions*. W: *Research Agenda for Sociology of Emotions*. Ed. T. KEMPER, New York, State University of New York Press 1990, s. 145–179.
- KADŁUBEK Z.: *Ewangelia i gramatyka*. „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 44.
- KANASZ T.: *Zmiany kultury emocjonalnej pracowników socjalnych w Polsce*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” sectio I, Vol. XLIII, nr 1, 2018, s. 145–158; DOI: 10.17951/i.2018.43.1.
- Komisja Edukacji Narodowej. Przepisy do szkół parafialnych*. W: *Materiały do ćwiczeń z historii wychowania*. Cz. III. Warszawa, Wydawnictwo „Żak” 1995.

³⁵ Nie dyskwalifikuję tego typu badań – idzie raczej o to, że nie rezonuje on z charakterem namysłu pedagogicznego, dla którego historia wychowania – bo nie tylko historia myśli pedagogicznej czy kultury (dlaczego historia oświaty nie miałaby być dla myślenia pedagogicznego cenna?) – winna być organem myślenia o przeszłości.

- KOT S.: *Historia wychowania*. T. 1: *Od starożytnej Grecji do połowy w. XVIII*. T. 2: *Wychowanie nowoczesne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1994.
- KULA M.: *Przemoc: zmienne zjawisko długiego trwania*. W: *Dramat przemocy w historycznej perspektywie*. Red. J. CHROBACZYŃSKI, W. WRZESIŃSKI. Wydawnictwo WAM: Polskie Towarzystwo Historyczne, Kraków 2004.
- MADALIŃSKA-MICHAŁAK J.: *Edukacja emocjonalna – aspekty teoretyczne*. „Studia Dydaktyczne” 2013, T. 24–25, s. 235–251.
- MARROU H.-I.: *Historia wychowania w starożytności*. Przeł. S. Łoś. Warszawa, PIW 1969.
- MROŻEK S.: *Dziennik*. T. 1: 1962–1969. Kraków, Wydawnictwo Literackie 2010.
- NAWROCZYŃSKI B.: *Wstęp*. W: HERBART J.F.: *Pisma pedagogiczne*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1967.
- PRZYBYLSKA I.: *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*. Katowice, Wydawnictwo UŚ 2018.
- PRZYBYLSKA I.: *Praca emocjonalna nauczyciela w koncepcji kulturowej Arlie Hochschild – (nowy) wymiar sukcesu pedagogicznego nauczyciela*. W: *Sukces jako zjawisko edukacyjne*. Red. M. HUMENIUK, I. PASZENDA, W. ŻŁOBICKI. T. 1. Wrocław, Instytut Pedagogiki UWr 2017.
- ROSENWEIN B.H.: *Obawy o emocje w historii*. „Teksty Drugie” 2015, nr 1, s. 358–391.
- SAWICKA S.: *Pojęcie kultury emocjonalnej jako narzędzie analizy socjologicznej*. „Kultura i Społeczeństwo” 2015, nr 1.
- TATARKIEWICZ W.: *Parerga*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1978.
- TURNER J.H., STETS J.E.: *Socjologia emocji*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

Contribution to the history of the school's emotional culture

SUMMARY

The text becomes a field for searching the history of education in the context of views on school emotionality - and more specifically school age - as the range of past variations of the school does not allow to easily reduce this institution to just one expressive character whose history could be traced. Nevertheless, much has been said about the presence of emotions in the relationship between teachers, students, educators and pupils, and it seems that these voices are hardly heard in our contemporaries' deliberations. Who today makes the views of the Jansenists, Stanisław Konarski or John Locke's thoughts on education, or the underestimated in the history of education novel *Gargantua and Pantagruel* by François Rabelais the context for thinking about emotions in school? In this respect, it is worth raising the question of the historical changeability of approaches towards school emotionality, as well as whether it would really reflect, above all, the aura of a given epoch and the current fashion or popular style of education, or rather, to a greater extent, the result of a meeting of personal idiosyncrasies of the pupil and the educator.